

Possibles, vol. 11, n° 4, AUTOMNE
1987

CIRST - CENTRE DE DOCUMENTATION

R E C U 19 JUIN 2004

YVES GINGRAS

Le défi de l'université moderne : l'équilibre entre l'enseignement et la recherche

Depuis quelques années, la recherche fait l'objet de beaucoup de discussions au sein du milieu universitaire québécois. La publication en juillet 1985 du rapport Lacroix sur « La poursuite de l'excellence » — qui évaluait la performance en matière de recherche des professeurs de l'Université de Montréal — a ravivé ces discussions¹. Plus récemment, réagissant au rapport Gobeil sur la tâche d'enseignement des professeurs d'université, les professeurs Bélanger, Lacroix et Raynault suggéraient de distinguer les « universités de recherche » des « universités d'enseignement »², façon généreuse de pelleter les problèmes de la tâche des professeurs dans la cour des « petites » universités — en suggérant implicitement d'augmenter les tâches des professeurs des soi-disant « universités d'enseignement ». Ainsi, après avoir montré que les professeurs ne sont pas tous également performants en matière de recherche, voilà que le professeur Lacroix et ses collègues nous apprennent

1/ « La poursuite de l'excellence », Rapport du groupe de travail sur les priorités présenté au Comité de planification de l'Université de Montréal, juillet 1985.

2/ Charles H. Bélanger, Robert Lacroix et André Raynault, « Les charges d'enseignement dans les universités québécoises : une réplique au rapport Gobeil », Montréal, janvier 1987. Une version abrégée a été publiée dans *Le Devoir* du 7 février.

que les universités ne sont pas toutes également performantes du point de vue de la recherche.

Réagissant à cet envahissement du discours sur l'importance de la recherche universitaire, certains professeurs ont décidé de remettre à l'ordre du jour le thème de la qualité de l'enseignement, qui jusqu'ici était surtout porté par les associations étudiantes³. Les syndicats de professeurs, pour leur part, craignant peut-être de voir renaître la vieille opposition entre la recherche et l'enseignement (présente dans les rapports Lacroix et Bélanger *et al.* et mise en évidence par l'accroissement du nombre de chargés de cours), ont réagi en rappelant, de façon incantatoire⁴, que l'enseignement et la recherche sont deux activités « étroitement liées » et qui peuvent difficilement se concevoir l'une sans l'autre et ce, à tous les cycles d'enseignement.

Comme toutes ces prises de position se fondent sur des définitions différentes des termes « enseignement » et « recherche », de même que sur des conceptions différentes du rôle de l'institution universitaire, il n'est pas superflu de rappeler les origines de l'université moderne pour essayer de comprendre comment on en est venu à réunir sous un même toit des activités aussi différentes que l'enseignement et la recherche. On verra ainsi, du moins je l'espère, que la résurgence actuelle des discours sur l'enseignement et la recherche universitaire au Québec — favorisée par les coupures budgétaires — ne fait que remettre à l'ordre du jour un problème inhérent à l'idée même d'université moderne, institution qui, tout en conservant son idéal de formation générale (incarné par le pre-

3/ Je pense ici au colloque sur l'enseignement universitaire organisé par le service pédagogique de l'Université de Montréal les 28 et 29 avril dernier. Ce n'est peut-être pas un hasard si cette activité a eu lieu dans l'institution qui a vu naître le rapport Lacroix...

4/ Comme le disait Bergson « l'incantation peut participer à la fois du commandement et de la prière »...

POSSIBLES
Quelle
université ?

Le défi de
l'université
moderne :
l'équilibre
entre
l'enseignement
et la
recherche

mier cycle), se donne pour fonction de produire des connaissances nouvelles et de former des chercheurs (ce qui est, de façon générale, la fonction des deuxième et troisième cycles).

Les origines de l'université moderne

L'Université moderne, conçue comme un lieu d'enseignement et de recherche est une idée relativement récente. En effet, jusqu'au début du XIX^e siècle, l'université était, de façon générale, un lieu d'enseignement où l'on formait des honnêtes hommes voués à la médecine, au droit et à l'Église. Le professeur rattaché à une telle institution se définissait avant tout comme un enseignant et se consacrait entièrement à ses cours et à ses étudiants. Les qualités d'un bon professeur étaient alors l'éloquence, l'érudition, la pédagogie et les marques de reconnaissance lui venaient avant tout de ses étudiants et de l'institution à laquelle il était rattaché. Les schèmes de pensée typiques du professeur de cette époque l'amenaient naturellement à considérer la rédaction de manuels comme l'aboutissement logique de son travail, opération qui lui permettait de rentabiliser, au moins symboliquement, l'investissement d'une vie dans la préparation de cours et d'espérer influencer ainsi les générations futures.

Avec la création de l'Université de Berlin en 1810, c'est un tout autre type de professeur qui fait son apparition. La réforme des universités prussiennes (inaugurée par Wilhelm von Humboldt, ministre responsable de l'éducation de 1809 à 1810) redéfinissait le rôle du professeur en lui faisant obligation d'être aussi, et même avant tout, un chercheur⁵. Or, à cette époque, le chercheur

5/ Pour une analyse exemplaire de cette réforme, voir R. Steven Turner, « The Growth of Professorial Research in Prussia, 1818 to 1848 — Causes and Context » *Hist. Stud. Phys. Sci.*, vol. 3, 1971, p. 137-182.

scientifique se retrouvait habituellement dans les académies ou possédait un laboratoire privé ; lorsqu'il était associé à une université ce n'était souvent que pour ses qualités d'enseignant. Formé en dehors des institutions d'enseignement, le chercheur se définissait d'abord en fonction de la communauté scientifique à laquelle il appartenait et parmi laquelle il faisait circuler les résultats de ses recherches. Concentré sur un problème précis, le chercheur est par essence un « spécialiste » et le produit typique de ses activités est un article, publié dans une revue savante. La reconnaissance de son travail provient ainsi non pas des étudiants ou des universités mais d'autres chercheurs, de ses « pairs ».

En somme, toutes ces qualités qui définissent le type idéal du chercheur l'opposent au professeur modèle de l'époque de telle façon qu'on peut dire que la réforme de l'université prussienne institutionnalise en quelque sorte une *tension* entre la recherche et l'enseignement ; tension qui résulte du fait que ces deux activités obéissent à des logiques différentes. L'université prussienne, avec son idée de séminaire de recherche et de diplôme de doctorat (Ph.D.), tentait ainsi d'unir en une même personne et sous un même toit des pratiques jusqu'à incarnées par des individus différents et des institutions distinctes (l'université pour l'enseignement et l'académie ou le laboratoire de recherche privé pour la recherche).

Cette tension n'a d'ailleurs pas été sans créer des conflits au sein des universités prussiennes au cours des années 1820-1830, époque où les critères d'embauche et de promotion des professeurs devinrent de plus en plus fondés sur des normes disciplinaires d'excellence de la recherche (évaluée par les pairs) et de moins en moins sur les valeurs de dévotion à l'institution ou d'excellence en matière d'enseignement qui régnaient jusque-là. Les professeurs de carrière eurent beau se plaindre que

POSSIBLES
Quelle
université ?

Le défi de
l'université
moderne :
l'équilibre
entre
l'enseignement
et la
recherche

les chercheurs n'avaient pas une culture suffisamment large, que l'enseignement dispensé par les jeunes « chercheurs » était médiocre ou qu'ils ne s'identifiaient pas suffisamment à la culture de l'institution, rien n'y fit. Le ministre préférait toujours le chercheur brillant qui donnait à l'université une renommée mondiale au bon professeur qui faisait accourir les foules comme au temps de l'université médiévale.

En fait, on peut même dire que l'émergence de la recherche dans les universités prussiennes constitua, en un sens, un coup de force. En effet, avant la réforme proposée par Humboldt, les facultés étaient relativement autonomes en matière d'engagement et de promotion des professeurs. Or, étant donné les normes alors dominantes au sein de ces institutions (qualifiées par plusieurs de corporatistes), on privilégiait davantage des « enseignants » que des « chercheurs » (catégorie d'ailleurs étrangère au milieu universitaire). Pour couper court à cette pratique, jugée responsable de l'état lamentable des universités, le ministère se réservait dorénavant toute décision relative à l'engagement et à la promotion des professeurs d'université. Entre 1810 et 1848, les ministres responsables de l'éducation ont donc joué un rôle fondamental dans l'institutionnalisation de la recherche dans les universités prussiennes. Conseillés par des chercheurs éminents, ils introduisirent ainsi de nouveaux critères de promotion fondés essentiellement sur la réputation des professeurs au sein de leur communauté scientifique.

Axée sur la recherche, l'université prussienne se distingue toutefois d'un centre de recherche car elle garde toujours un idéal de formation. À l'idée de formation générale, s'ajoute celle de formation spécialisée. La formation de chercheurs, sanctionnée par le diplôme de doctorat (le Ph.D.) devient ainsi la nouvelle fonction qui justifie le qualificatif de « professeur » rattaché à celui de « chercheur ».

En fait, on peut dire que la création de l'Université de Berlin fournit à la catégorie des chercheurs un lieu privilégié de reproduction institutionnelle. Alors que les « savants » des XVII^e et XVIII^e siècles étaient des produits en quelque sorte uniques, ceux du XIX^e siècle sont davantage « standardisés » et issus d'institutions universitaires. Ce début d'industrialisation de la production de chercheurs a d'ailleurs contribué à accélérer la spécialisation et la multiplication du savoir.

Le modèle de l'université axée sur la recherche fut imité en France au cours des années 1860, aux États-Unis après 1875 et au Canada anglais et à McGill après 1900. Au sein des universités québécoises francophones, ce modèle apparaît timidement à compter de 1920 mais ne prend son essor véritable qu'au cours des années 1960. Pourtant, l'émergence de la recherche universitaire a donné lieu à des oppositions entre la génération des « enseignants » et celle des « chercheurs », jusqu'à ce que cette dernière devienne dominante — sans toutefois être majoritaire ! — et remodèle les normes institutionnelles en sa faveur.

Qu'appelle-t-on enseigner ?

Aujourd'hui, il ne fait aucun doute que c'est le chercheur actif plutôt que l'enseignant dynamique qui définit le modèle dominant du professeur d'université. Ce passage d'un modèle à l'autre (certains diraient d'un extrême à l'autre...) ne s'est pas fait sans conséquences. Ainsi, le manque criant de manuels de qualité rédigés en français n'est pas sans relation avec le fait que plusieurs chercheurs accordent peu de valeur à ce type de travail de synthèse qui fait pourtant partie de la tâche d'un professeur. Il devrait être normal, en effet, que suite à plusieurs années d'un enseignement sérieux et renouvelé un professeur puisse produire un manuel qui présente sa matière de façon originale sans que

POSSIBLES
Quelle
université ?

Le défi de
l'université
moderne :
l'équilibre
entre
l'enseignement
et la
recherche

cela ne soit perçu de façon condescendante par ceux qui privilégient la recherche⁶¹. De plus, la surévaluation de la recherche par rapport à l'enseignement, fait en sorte que plusieurs professeurs qui enseignent au deuxième cycle, se plaignent du manque de préparation des étudiants, comme si cet état de choses n'était pas en partie leur faute : pour avoir de bons étudiants de maîtrise et de doctorat, il faut en effet donner des cours convenables au premier cycle, ce qui demande beaucoup de préparation et « gruge » donc le temps que le professeur préfère souvent réserver pour ses recherches. En investissant ainsi uniquement aux cycles supérieurs, certains professeurs scient la branche sur laquelle ils sont assis...

Ici, il faut distinguer clairement le premier cycle des deuxième et troisième cycles. Si la relation entre enseignement et recherche va de soi aux cycles supérieurs — même si la fonction du deuxième cycle est plutôt ambiguë —, elle demeure très problématique au niveau du premier cycle. Seule la confusion de ces trois niveaux peut permettre de croire au cliché qui veut que « pour être un bon enseignant il faut être un bon chercheur ». Car au premier cycle, enseigner c'est essentiellement présenter de façon synthétique un domaine de connaissance et susciter l'engagement intellectuel des étudiants ; ce qui demande au professeur de lire la littérature qui existe dans ce domaine et d'être capable de la communiquer. Cette littérature est évidemment le produit de recherches mais pour l'*assimiler* et la *transmettre*, le professeur n'a pas besoin d'y avoir contribué lui-même. La logique de l'enseignement est donc distincte de celle de la recherche.

⁶¹ Cette opposition article-manuel était déjà présente en Allemagne au milieu du dix-neuvième siècle, plusieurs savants considérant la publication de manuels comme étant du dilettantisme ou du temps perdu pour la recherche. Voir Turner, *op. cit.*, p. 180.

Étant donné que l'enseignement d'un professeur d'université ne peut être limité à son domaine de recherche, lequel n'est toujours qu'un sous-ensemble de sa discipline, il est inévitable que plusieurs cours doivent se fonder sur les travaux des autres chercheurs. Il est certain, par exemple, qu'un professeur de physique qui effectue des recherches de pointe en physique des particules élémentaires ou en optique a, plus souvent qu'autrement, oublié depuis longtemps ses notions de mécanique classique. La préparation d'un tel cours lui demande donc une bonne dose de lecture dans plusieurs manuels de base. De plus, s'il veut trouver des façons nouvelles de présenter sa matière, il doit lire les revues consacrées à l'enseignement de la physique. Or, tout cela prend du temps et n'est guère récompensé dans le système universitaire actuel. Il préférera donc souvent se réserver un cours plus proche de sa spécialité de façon à consacrer moins de temps à la préparation et plus de temps à ses recherches. Pas étonnant que les professeurs permanents (tant en sciences humaines qu'en sciences exactes) font parfois de leur mieux pour refilet les cours d'introduction (« survey course » comme disent les Américains) aux nouveaux professeurs ou aux chargés de cours. Or, c'est là inverser l'ordre des choses, car les professeurs d'expérience sont sûrement mieux préparés que les nouveaux entrants pour donner les cours d'introduction de leurs disciplines, cours qui requièrent une vision assez globale d'un champ de connaissance et qui, choisis en première année, font souvent la différence, parmi les étudiants, entre ceux qui persistent et ceux qui abandonnent décus ou insatisfaits d'un apprentissage trop spécialisé dès le début.

En somme, le fait de donner des bons cours (au premier cycle) n'est aucunement lié à la pratique de la recherche. Les deux pratiques étant *indépendantes*, elles peuvent naturellement se combiner de toutes les façons possibles : la préparation d'un

POSSIBLES
Quelle
université ?

Le défi de
l'université
moderne :
l'équilibre
entre
l'enseignement
et la
recherche

cours en sciences humaines, par exemple, en mettant en évidence des points faibles dans la littérature existante, peut donner lieu à de nouveaux projets de recherche. Il est évident que la préparation d'un cours de premier cycle n'est jamais (je l'espère) la répétition mécanique du contenu d'un manuel et que chaque professeur apporte à son cours une touche personnelle et un point de vue particulier. Cependant, l'opération de synthèse et de mise en forme des connaissances existantes, qui est à la base de l'enseignement au premier cycle, ne doit pas être assimilée à des activités de recherche. Un tel amalgame ne tromperait personne et deviendrait rapidement ridicule : si la simple lecture d'ouvrages et d'articles de revues pour la préparation d'un cours constitue de la recherche, alors tous les étudiants de premier cycle font de la recherche ! À cet égard, à l'école primaire aussi les enfants font « des recherches » !

Au lieu de jouer avec le sens des mots pour assimiler la lecture d'ouvrages et même la « réflexion » (évidemment nécessaire à toute préparation de cours) à de la recherche⁷¹, il vaut mieux respecter la logique propre à chacune de ces activités et chercher plutôt à redonner à l'enseignement sa place dans les critères d'évaluation de la tâche d'un professeur d'université. Car en voulant ramener toute activité à de la recherche, on ne fait qu'encourager le statu quo alors que l'enseignement doit être revalorisé, ce qui ne pourra être fait qu'en reconnaissant sa spécificité.

En résumé, on peut dire que la tâche de l'enseignant est de *diffuser* des connaissances qu'il n'a pas nécessairement produites, alors que celle du chercheur est de *produire* des nouvelles connaissances. Alors que l'*article* constitue le produit typi-

71 Voir par exemple, « Les tâches des professeur/s d'université », L'intersyndicale des professeurs des universités québécoises, mars 1987.

que du chercheur accompli, le *manuel* demeure un des produits de l'enseignant dynamique. Avant toute chose cependant, l'enseignant est toujours jugé à la qualité des étudiants qu'il forme. Malheureusement pour les bureaucrates, cette « évaluation » ne se quantifie pas mais se fait toujours spontanément et à moyen terme car, contrairement à une publication, un étudiant n'est pas un produit éphémère.

Que faire ?

Le défi de l'université moderne est de réussir à faire jouer deux rôles à un même individu : celui d'enseignant et celui de chercheur. Le pari est de taille car il arrive qu'un professeur préfère un rôle à l'autre ou soit meilleur dans un rôle que dans l'autre, ce qui est naturel mais source de tension au sein de l'institution. Le chercheur voudrait bien faire de l'université un centre de recherche, alors que l'enseignant aimerait bien qu'on reconnaisse sa contribution à la formation des générations futures et qu'on ne lui casse pas continuellement les oreilles avec les « demandes de subvention » et les « publications ». Après tout, pourrait-il rétorquer, au moins 80 % des étudiants inscrits dans les universités québécoises sont au premier cycle et se préparent pour le marché du travail. De ce point de vue, l'université existe avant tout par et pour sa clientèle de premier cycle. Nul besoin de rappeler que la stabilisation des inscriptions au premier cycle a entraîné un gel des engagements de nouveaux professeurs et donc de nouveaux chercheurs. Seuls les programmes spéciaux de « chercheurs boursiers » et les « actions structurantes » ont permis de contourner cette logique et d'ouvrir de nouveaux postes de « chercheurs » qui devraient, à terme, se transformer en postes de « professeurs ».

Une chose est certaine, on ne trouvera pas une solution à cette tension essentielle entre l'enseigne-

POSSIBLES
Quelle
université ?

Le défi de
l'université
moderne :
l'équilibre
entre
l'enseignement
et la
recherche

ment et la recherche au sein des universités québécoises en voulant créer deux catégories d'universités comme le préconise l'étude de messieurs Bélanger Lacroix et Raynault. En effet, cette suggestion oublie un fait élémentaire mais fondamental : ce ne sont pas les « universités » qui font de la recherche mais les « chercheurs ». Curieusement, ce fait élémentaire, le rapport Lacroix sur « La poursuite de l'excellence » le mettait bien en évidence en montrant qu'à l'Université de Montréal, 40 % des professeurs effectuent entre 70 et 75 % de toutes les tâches reliées à la recherche et à l'encadrement des étudiants de deuxième et troisième cycles ; cette situation n'étant probablement guère différente dans les autres universités⁸¹. Or, toutes les universités québécoises possèdent dans certains domaines, des chercheurs de grande qualité. Évidemment, pour des raisons historiques, il y en a plus à McGill et à l'Université de Montréal qu'à Sherbrooke, Laval ou à l'UQAM, mais cela n'est pas une raison pour ne pas encourager les bons chercheurs là où ils se trouvent (comme le font heureusement les conseils subventionnaires). Solution simpliste qui ne tient pas compte de la diversité réelle des universités québécoises — beaucoup moins stratifiées que les universités américaines — la création d'universités dites « d'enseignement » ne ferait que bloquer le potentiel de recherche que représentent plusieurs professeurs associés à des universités dites périphériques, à moins bien sûr de les transférer dans les soi-disant « universités de recherche ». Étant donné les ressources limitées du Québec, il est d'ailleurs inévitable que chacune des universités soit appelée à concentrer ses acti-

81/ Bien que pour les médias d'information et pour plusieurs universitaires cette conclusion ait pu paraître surprenante, elle était prévisible pour ceux qui connaissaient les multiples travaux consacrés à la bibliométrie et à l'analyse quantitative de la production scientifique, (domaine connu sous le nom de scientométrie) et qui y ont vu un exemple supplémentaire de la « loi de Lotka ». Voir, par exemple, Elkana, Y. et al., *Toward a Metric of Science. The Advent of Science Indicators*, New York, 1978.

vités dans les domaines pour lesquels elle possède une expertise reconnue au lieu de vouloir être présentes sur tous les fronts du savoir.

L'idée de reporter la distinction entre enseignement et recherche au niveau institutionnel et les discours voulant faire passer de la préparation de cours et de la réflexion pour de la recherche ne sont que des façons plus ou moins habiles d'éviter la question pourtant incontournable de la modulation des tâches des professeurs d'université. Si l'on veut encourager à la fois un enseignement de qualité et une recherche de pointe, il faudra éviter de pénaliser au nom de la recherche ceux qui, à un certain moment de leur carrière, désirent investir davantage dans la préparation de cours et réaliser des ouvrages de synthèse. De même, ceux qui désirent mener à bien des programmes de recherche et diriger des étudiants de maîtrise et de doctorat, ne devraient pas avoir à faire du « temps supplémentaire » (par rapport aux collègues qui font moins de recherche) et devraient pouvoir bénéficier, pour un certain temps, d'une tâche d'enseignement allégée.

Les universités ne pourront trouver un juste équilibre entre l'enseignement et la recherche qu'en acceptant que les professeurs, au-delà d'une charge minimale d'enseignement — car les universités sont des lieux d'enseignement et non des centres de recherche comme le CNR ou l'INRS —, les professeurs puissent choisir de compléter leur tâche par des activités de recherche ou davantage d'enseignement. Le rapport entre ces deux activités pourraient naturellement évoluer au cours de la carrière du professeur, le passage d'une activité à l'autre permettant le renouvellement des idées. Cette modulation devrait être gérée localement de façon à respecter la diversité des besoins mais faire l'objet d'une concertation entre l'ensemble des institutions concernées. Ce n'est qu'en acceptant le caractère *variable* des deux principales composan-

POSSIBLES
Quelle
université ?

Le défi de
l'université
moderne :
l'équilibre
entre
l'enseignement
et la
recherche

tes de la tâche d'un professeur que l'on pourra relever le défi de l'université moderne sans avoir à la transformer radicalement⁹¹.

⁹¹ Un exemple de transformation à éviter : balkaniser l'université en séparant complètement l'enseignement de la recherche.